semantica utilizzato per trasmettere le risposte emotive. Ad esempio, Anke e Catharina trasmettono effetto positivo quando usano l'amore verbo al seguente esempio: "Ci piace ridere, a ridere, di divertirsi ..." (e-mail 1, Linea 28). Per esistente o realis (al contrario di irrealis) stati, Martin (2000, pp. 151-152) divide le risposte emotive in un / felicità (la miseria, l'antipatia, allegria e affetto), in / sicurezza (inquietudine, a sorpresa, la fiducia, e la fiducia) e dis / soddisfazione (noia, dispiacere, interessi, e ammirazione)[4].

*Apprezzamento*designa la risorsa semantica utilizzato per esprimere la qualità "estetica" dei fenomeni naturali e dei prodotti del comportamento umano. Per esempio, Anke apprezza positivamente il romanzo giovanile Ben liebt Anna (Härtling, 1997) quando si usa la parola carina per descrivere nel seguente estratto e-mail: "Bene, torniamo a 'Ben liebt Anna,' davvero carino, ma pensando indietro non ho mai sperimentato nulla di simile nella mia infanzia"(e-mail 4, linee 49-50). Il sottosistema di apprezzamento è suddiviso nelle seguenti cinque categorie: (a) di reazione, +/- impatto; reazione (b), +/- qualità; (C) composizione, +/- equilibrio; (D) la composizione, +/- complessità; e (e) +/- valutazione (Martin, 2000, p. 160).

[4] *Giudizio*si riferisce alla risorsa semantica schierato per che costruiscono valutazioni (morali) del comportamento umano (che sono necessariamente specifici cultura). Per illustrare, Anke trasmette un giudizio negativo dell'uso farmaco con la parola tristee-mail 6, Le linee 57-58: "Non solo bere, molti dei miei ex amici iniziato a fare le droghe e penso che sia davvero triste." Lei upscaling suo giudizio su questo comportamento con il suo uso dell'avverbio davvero. Il sottosistema di giudizio è suddiviso in stima sociale e sanzione sociale (Martin, 2000, p. 156). stima sociale comprende la normalità, la capacità e la tenacia, mentre sanzione sociale è diviso in veridicità e correttezza. Bianca (1998, P. 35) spiega che "violazioni della sanzione sociale saranno visti come peccati" dal punto di vista religioso e come crimini dal punto di vista legale. Sentenze della stima sociale, d'altra parte, servono a sollevare particolari individui o inferiori agli occhi delle loro comunità, ma non portano implicazioni morali o giuridiche. Ciascuna di queste categorie possono essere codificati positivamente o negativamente.

Epistemic Modalità

Halliday (1994) suggerisce che modalità "si riferisce all'area di significato che si trova tra sì e no - il terreno intermedio tra polarità positiva e negativa" (p 356).. Per Toolan (2001), modalità è un "potente indicatore del punto di vista, della soggettività dello scrittore di chi parla o" (p. 71). Per quanto riguarda l'uso di modalità di esprimere il punto di vista nei testi letterari, Fowler (1996) spiega che uno scrittore "può creare un narratore, o un personaggio, il cui linguaggio esprime un punto caratteristica o idiosincratica di vista, e lo stile può essere regolato, nel corso del libro, al fine di esprimere sviluppo ideologica"(p. 168). In partnership telecollaborative, lo studente-as-scrittore può indicizzare lo sviluppo di IC attraverso variazioni nei modelli di modalità nei testi delle sue e-mail nel corso del tempo.

I sistemi modali di inglese e tedesco sono divisi generalmente in tre sottosistemi semantiche, deontico, boulomaic, ed epistemico, che sono variamente codificati in forma linguistica. indici di modalità deontiche il senso di un altoparlante del dovere o obbligo in relazione ad una determinata persona, evento o stato di cose. Boulomaic modalità indica i desideri ei desideri di chi parla, mentre la modalità epistemica si riferisce alla fiducia che un oratore ha in verità di una certa proposizione. Questa fiducia (o la sua assenza) viene segnalato linguisticamente da affermazioni categoriche (Simpson, 1993, p 49.), Come ad esempio in inglese hai ragione, i verbi modali, verbi lessicali (in inglese, supponiamo, in tedesco, vermuten [supporre]), avverbi modali (in inglese, presumibilmente, in tedesco, sicherlich [certamente]), nonché alcune frasi idiomatiche (in inglese, non c'è dubbio, in tedesco, ohne Zweifel [senza dubbio]). Nel caso della Germania, modalità epistemica è stato anche grammaticized come uno stato d'animo verbale (ad esempio, sie sei die

Lingua nostra

Vol. LXXVIII, Fasc.3-4. Noriko Nagata 2017
DOI: 38-9090-LN-82

INGRESSO VS. PRATICA DI USCITA DELLA SECONDA LINGUA

Noriko Nagata

Dipartimento di Lingue moderne e classiche Università di San Francisco

ASTRATTO

Questo articolo presenta un esperimento riguardante l'efficacia relativa di computer assisted perfezionare la comprensione e la pratica della produzione per l'acquisizione di una seconda lingua. sono stati sviluppati due programmi per computer: (a) un programma di ingresso incentrato fornire agli studenti un'istruzione grammaticale esplicito e esercizi di comprensione e (b) un programma di uscita focalizzato che fornisce la stessa istruzione grammaticale insieme con esercizi di produzione. I risultati dello studio mostrano che il gruppo di uscita focalizzato eseguita significativamente migliore rispetto al gruppo di ingresso-concentrato per la produzione di honorifics giapponesi e altrettanto bene per la comprensione di queste strutture. Lo studio sostiene l'argomento della Swain che ci sono ruoli per uscita nell'acquisizione della seconda lingua indipendenti input comprensibile.

INTRODUZIONE

V'è un crescente interesse per l'uso di insegnamento della lingua assistita da computer, per ovvie ragioni. Gli ampi esercizi e le esercitazioni richieste al secondo posto la lingua di istruzioni richieste significativi sul tempo di classe, e gli studenti devono attendere per il feedback sulle loro esercizi fino a quando l'istruttore li corregge. insegnamento della lingua del computer-assistita, in combinazione con la tecnologia di elaborazione del linguaggio naturale contemporaneo, mantiene la promessa di illimitato, un feedback immediato individuato agli errori grammaticali specifici realizzati dallo studente (Nagata, 1993, 1995, 1996, 1997b). Ma, anche se è tecnologicamente fattibile per un computer per fornire un feedback grammaticale individualizzata, rimane un'importante questione empirica di come gli esercizi

devono essere formattati per ottimizzare la loro efficacia didattica nel promuovere diversi tipi di competenze per i diversi tipi di strutture di destinazione. sono stati effettuati diversi tali studi.

Doughty (1991) confronta tre tipi di istruzione computerizzato, in cui tutti i soggetti sono stati presentati gli stessi testi di lettura sul computer, ma il gruppo didattico regola orientata ricevuto spiegazioni delle regole grammaticali nelle costruzioni relativa clausola, il gruppo didattico significato-oriented è stato incoraggiato a concentrarsi sia sul contenuto e la struttura, e il gruppo di controllo era semplicemente esposto ai testi di lettura. Mentre sia il gruppo didattico regola-oriented e il gruppo didattico significato orientato al miglioramento altrettanto bene nella capacità relativizzazione e significativamente migliore rispetto al gruppo di controllo, il gruppo didattico significato orientata eseguito meglio a comprendere i testi di lettura.

N. Ellis (1993) ha eseguito un esperimento computerizzato per confrontare l'efficacia di esplicita (Regola), strutturato (Regola e istanze), e implicite programmi (casuali) per insegnare il morbido Lo studio di Dekeyser (1995) impiegato un programma per computer per confrontare istruzioni esplicite-deduttivo con l'istruzione implicita-induttivo. Sia il gruppo esplicita-deduttivo e il gruppo implicita-induttivo sono stati presentati con immagini corrispondenti frasi in Implexan (un sistema linguistico in miniatura) sul computer, ma solo il gruppo esplicita-deduttivo sono state fornite spiegazioni sulle regole grammaticali Implexan. Le regole grammaticali compresi due tipi: regole semplici ("categorici") e regole fuzzy ("patterns prototipicità" che non possono essere completamente ridotto a una regola astratta). Nella prova di produzione finale, i soggetti esplicito-deduttivi risultati significativamente migliori dei soggetti implicite-induttiva per le regole semplici, mentre tale vantaggio è stato osservato nelle regole fuzzy[1].

Lo studio di Robinson (1996) impiegato istruzione computerizzato per insegnare sia le strutture semplici e complesse della lingua inglese, in condizioni diverse. Tutti i soggetti sono stati presentati gli stessi frasi di destinazione sul computer, ma, per esempio, i soggetti di regola-istruiti sono state poste domande metalinguistiche per quanto riguarda le frasi, i soggetti regole di ricerca è stato chiesto se hanno identificato una regola nelle frasi riportate, e l'implicito i soggetti sono stati istruiti a memorizzare le frasi di destinazione. I soggetti su regole istruito risultati significativamente migliore rispetto ai soggetti regole di ricerca e soggetti implicite per la semplice struttura del test giudizio grammaticalità. I soggetti su regole istruito anche sovraperformato gli altri gruppi per la struttura complessa anche se la differenza è risultata statisticamente significativa solo tra i soggetti di regola-istruito ed i soggetti regole di ricerca.

Lo studio di Nagata (1997a) impiegato un programma per computer che fornisce fill-in-the-vuoto esercizi da praticare particelle giapponesi. sono stati implementati due tipi di risposte: risposte metalinguistica (spiegando regole metalinguistiche in risposta agli errori di particelle) e le definizioni inglesi (fornendo equivalenti inglesi alle particelle giapponesi). I risultati dello studio suggeriscono che il feedback continuo metalinguistica è più efficace di prima lingua valutazioni traduzione nella produzione di particelle giapponesi.

Questo articolo presenta un nuovo studio che ha valutato l'efficacia relativa di produzione esercizi (output) e la comprensione (input) esercizi presentati e classificati dai personal computer. Sebbene le strutture bersaglio sono honorifics giapponesi, i risultati dovrebbero interessano chiunque si occupi di istruzione assistita da computer lingua (CALI) e il ruolo della

pratica input e output nella acquisizione della seconda lingua.

LO STUDIO

Background teorico

Molti studi hanno indagato il ruolo di entrata in acquisizione della seconda lingua (ad esempio, Ellis, R., 1981; Faerch & Kasper, 1986; Gass & Madden, 1985; Krashen 1980, 1985, 1987; Loschky, 1994; Sharwood Smith, 1993 , Bianco, 1987). Sembra che il ruolo della produzione ha ricevuto meno attenzione. Secondo Krashen (1987), "input comprensibile"[2]e lo stato affettivo sono le vere cause di acquisizione del linguaggio. In questa ipotesi, esercizi di produzione sarebbero guaggio solo in quanto abbassano barriere affettive o forniscono input comprensibile supplementare. VanPatten e Cadierno (1993a, 1993b) hanno esaminato gli effetti di due tipi di istruzione, istruzione tradizionale e un'istruzione di elaborazione, sia interpretando e producendo pronomi traduzione in OVS e OV ordine. L'istruzione tradizionale ha coinvolto spiegazioni grammaticali e la pratica di uscita, mentre l'istruzione di elaborazione coinvolto spiegazioni grammaticali e perfezionare la comprensione. Questi due tipi di istruzione sono stati anche diversi nelle informazioni fornite grammaticale3e l'approccio didattico adottato.4Il risultato del loro studio indica che il gruppo di elaborazione eseguita significativamente migliore rispetto al gruppo tradizionale post test di comprensione e altrettanto bene su post-test di produzione. VanPatten e Cadierno concludono che "istruzione è apparentemente più vantaggioso quando è diretta a come gli studenti percepiscono e ingresso processo piuttosto che quando l'istruzione è focalizzata sulla pratica tramite l'uscita" (1993a, p 54;. 1993b, p 240.).[5]

Swain (1985, p. 248), tuttavia, sostiene che "ci sono ruoli per l'uscita in acquisizione della seconda lingua che sono indipendenti di input comprensibili," (vedi anche Swain e Lapkin, 1995). I risultati del suo studio (1985) indicano che gli studenti ad immersione francesi sesto grado di eseguire in modo simile a madrelingua su quegli aspetti del discorso e la competenza sociolinguistica, che non si basano molto sulla grammatica per la loro realizzazione, ma le loro prestazioni grammaticale non è equivalente a quella di nativi altoparlanti (p. 251). Gli studenti immersione nel suo studio hanno ricevuto abbastanza input comprensibile, ma la loro "uscita comprensibili"[6]era molto limitata. Swain ipotizza che produrre la lingua, al contrario di comprendere semplicemente la lingua, può costringere lo studente a muoversi dalla lavorazione semantica sintattica, facilitando in tal modo più competenza grammaticale. Swain si riferisce anche al fenomeno di persone che possono capire un linguaggio e tuttavia in grado di produrre solo espressioni limitate in esso: uno studente di immersione nono grado ha detto, "Ho capito tutto ciò che chiunque mi dice, e posso sentire nella mia testa come dovrei suono quando parlo, ma non è mai viene fuori in quel modo,"(p. 248). Ciò indica che la comprensione non necessariamente il trasferimento alla produzione.

Dekeyser e Sokalski (1996) replicati Van Patten e lo studio di Cadierno utilizzando due diverse strutture target: i clitici traduzione diretti oggetto (la stessa struttura utilizzata in Van Patten e Cadierno studio) e il condizionale spagnolo, che è più complesso e difficile da produrre. Dekeyser e Sokalski studio eliminato variabili aggiuntive, fornendo lo stesso contenuto di istruzioni e l'esercizio grammaticale, in modo che il confronto è stato interamente tra pratica la comprensione e la pratica della produzione. I risultati dello spettacolo immediato post-test che per clitici oggetto, il gruppo pratica ingresso risultati migliori nei compiti comprensione e il gruppo di pratica uscita risultati migliori nelle attività di produzione. Per il condizionale, il gruppo pratica uscita ha superato il gruppo di pratica

ingresso sia nella produzione e le attività di comprensione. Queste differenze sbiadito nel lungo termine, tuttavia. I risultati indicano che "l'efficacia relativa della produzione rispetto a perfezionare la comprensione dipende dalla complessità morfosintattica della struttura in questione, nonché sul ritardo tra la pratica e la sperimentazione" (Dekeyser e Sokalski 1996).

Il presente studio indaga l'efficacia relativa di comprensione e produzione pratica per l'acquisizione di titoli onorifici giapponesi, sia formalmente che concettualmente strutture complesse di giapponese.[7]Quanto segue descrive brevemente il sistema titolo onorifico giapponese.

Il sistema onorifico giapponese

onorifici giapponesi (Keigo) sono state tradizionalmente sotto-classificate in parole rispettose (sonkeigo) e parole umili (kenzyoogo).8L'uso di titoli onorifici dipende dalle nozioni di "Out-group" e "in-group." Le distinzioni tra "out-group" e "in-gruppo" possono essere compresi in termini di differenze di rango, età, appartenenza, intimità, e così via. In genere, il "fuori-gruppo" include i superiori di chi parla (ad esempio, insegnanti, supervisori, ecc) e la "in-group" include l'altoparlante e familiari o subordinati (ad esempio, assistenti, segretari, ecc) di chi parla. onorifici giapponesi sono utilizzati in contesti sia parlato e scritto. Ci sono forme verbali onorifici irregolari e regolari. Il normale, forma rispettosa di un verbo è costruito utilizzando il modello fisso "o+ Verbo + staminali Narimasu ni ".9Questo modulo è utilizzato quando una persona out-gruppo è il soggetto che compie l'azione in una frase (ad esempio, Sensee ga Kono hon o o-kaki-ni-narimasita (rispettosa), 'Il mio insegnante ha scritto questo libro'). Il normale, umile forma di un verbo è arrivato al utilizzando il modello "o + verbo + staminali simasu." Questo modulo è utilizzato, ad esempio, quando l'altoparlante o del parlante membro in-group è il soggetto che compie l'azione in una frase e una persona fuori dal gruppo è l'oggetto / direzione / obiettivo dell'azione (per esempio, Sensee ni o -ai-simasu (modesto), 'incontrerò il mio maestro'). Le forme onorifiche irregolari non sono arrivati a da questi schemi e devono essere memorizzate per ciascun verbo (ad esempio, Sensee ga irassyaimasu (rispettosa), 'Il mio maestro arriverà'; Watasi ga mairimasu (modesto), 'io verrò').

In breve, un altoparlante deve scegliere forme onorifici a seconda di chi è il soggetto della frase è, che l'oggetto della frase è, su cui l'oratore sta parlando, e così via.[10]Verbi possono assumere forme regolari onorifici, forme onorifiche irregolari, o entrambe le forme onorifici regolari e irregolari. onorificenze giapponesi sono abbastanza complicate strutture che rappresentano un ostacolo importante per gli studenti di seconda lingua di giapponesi.

Soggetti

Quattordici studenti di un corso di giapponese del secondo semestre presso l'Università di San Francisco hanno partecipato a questo studio. Gli studenti sono stati abbinati sulla base dei punteggi hanno ottenuto l'esame di medio termine e sono stati divisi casualmente in due gruppi,[11]in modo che i due gruppi avevano alcuna differenza significativa nel livello di realizzazione in corso, prima dell'esperimento (t = 1.07, p = 0,324).[12]Ogni gruppo era composto da tre maschi e quattro femmine. prima lingua degli studenti era inglese, tranne che per uno studente nel gruppo di input-focalizzato la cui prima lingua era coreana, ma che era anche fluente in inglese.[13]

materiale

Due programmi per computer sono stati sviluppati in HyperCard (questi programmi sono chiamati BANZAI: honorifics). Uno è un programma di input focalizzato che fornisce istruzioni grammaticale esplicito insieme con esercizi di comprensione e l'altro è un programma di output focalizzato

che fornisce la stessa istruzione grammaticale aumentata da esercizi di produzione. I computer Macintosh sono stati utilizzati in questo esperimento. Le strutture di destinazione, onorifici giapponesi, erano nuovi per gli studenti. Quattro lezioni di note grammaticali ed esercizi sono stati attuati in entrambi i programmi.[14]La nota grammatica comprende grammaticali descrizioni / concettuali del sistema titolo onorifico giapponese accompagnato da esempi. Gli esercizi comprendono cinque tipi di attività, al fine di sviluppare degli allievi di comprensione o di produzione delle competenze attraverso la parola-livello, frase-level, e la pratica a livello di paragrafo. Appendici A, B, C, D, ed E descrivere i cinque tipi di esercizi di comprensione e produzione, rispettivamente.

La Figura 1 illustra uno dei tipo 3 esercizi di comprensione, come presentato sullo schermo del computer. Ogni esercizio nel programma di input incentrato fornisce agli studenti con una scelta di tre risposte.[15]Supponiamo che uno studente scatta # 1 o 2 # per rispondere alla domanda in figura 1 (il programma di input incentrato). Lui / lei è informato che "O-KAKI-NI-NARIMASITA è una forma di rispetto, in modo che il soggetto che compie l'azione nella frase dovrebbe essere un membro del gruppo-out (ad esempio, superiore)."[16](Capitalizzati parole giapponesi vengono presentati sullo schermo del computer nei sistemi kana e scrittura kanji giapponesi). Se è selezionato # 3, lo studente è informato che la risposta è corretta ed è fornito di una pronuncia giapponese della risposta corretta.

Figure 1: An exercise in the input-focused program

(1) Select an English equivalent to the following sentence.

1. You: 先生がお書きになりました。
   1. You are telling your friend that you wrote it for your teacher.
   2. You are telling your teacher that your friend wrote it.
   3. You are telling your colleague that your teacher wrote it.

   Click a box for the correct answer.
   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

Vocabulary Hint | Grammar

La figura 2 illustra uno degli esercizi tipo 3 produzione come appare sullo schermo del computer. Il programma di uscita incentrato coinvolge la stessa frase utilizzata nel programma di input-concentrata, ma l'esercizio è di "produrre" la frase. Ad esempio, lo studente viene chiesto di digitare una frase nella casella nella parte inferiore dello schermo e premere il pulsante "Verifica risposta" per verificare se il suo / la sua risposta è corretta. Il programma utilizza un word processor giapponese in modo che gli studenti possono digitare le loro risposte nel sistema di scrittura giapponese.[17]La risposta corretta per questa domanda è qualcosa di simile Sensee ga o-kaki-ni-narimasita, 'Il mio insegnante ha scritto.' Se i tipi di studenti Sensee ga o-kaki-simasita, lui / lei è informato che "O-KAKI-SIMASITA è una forma umile, ma il soggetto che compie l'azione nella frase è un membro out-group (ad esempio, superiore) . Utilizzare una forma di rispetto."[18]Se lo studente nel gruppo di uscita incentrato non riesce a fornire una risposta corretta per tre volte, viene visualizzato un pulsante "Risposta". Premendo il tasto "Rispondi" fornisce allo studente la risposta corretta. Se i tipi di studenti una risposta corretta, lui / lei è informato che la risposta è corretta ed è fornito di una pronuncia giapponese della risposta corretta. In breve, sia il programma di input mirato e il programma di uscita incentrato forniscono lo stesso contenuto di esercizi con in corso valutazioni grammaticale in risposta alle risposte corrette e non corrette dei discenti. Entrambi

i programmi forniscono anche un pulsante "grammatica" per aprire la nota di grammatica che gli studenti leggono, all'inizio della sessione e un pulsante "Vocabolario Hint" per visualizzare l'elenco delle parole utilizzate in ogni esercizio.

-

Figure 2: An exercise in the output-focused program

(1) What would you say in Japanese if you were in the following situation. Use honorifics if the situation is appropriate.

1. **Your colleague saw Japanese calligraphy on the wall and exclaimed on how pretty it is. Tell her that your teacher wrote i**

Check Answer | Vocabulary Hint | Grammar

Uno studio pilota è stato condotto con due studenti giapponesi terzo semestre. Il risultato dello studio pilota ha indicato che esercizi di comprensione richiedono meno tempo per gli studenti di completare gli esercizi di produzione. Per equalizzare il tempo totale didattico per entrambi i gruppi, il programma di input focalizzato disponibile più esercizi rispetto al programma di uscita focalizzato.[19]Attraverso quattro sessioni di computer (circa un'ora per ogni sessione), gli studenti di entrambi i gruppi hanno ricevuto 137 esercizi.[20]Inoltre, il gruppo di ingresso incentrato ricevuto 130 più esercizi.[21]

Procedura

Gli studenti di entrambi i gruppi hanno partecipato a quattro sessioni di computer di un'ora nel corso di due settimane: un gruppo ha ricevuto il programma di input mirato e l'altro ha ricevuto il programma di uscita-fuoco.[22]In ogni sessione del computer, il gruppo di input incentrato trascorso cinque a sette minuti leggendo una nota di grammatica (vale a dire, un breve testo che descrive le strutture grammaticali sul computer), e poi proceduto agli esercizi di comprensione. Il gruppo di uscita incentrato anche il primo trascorso cinque a sette minuti a leggere la stessa nota di grammatica, e poi si trasferisce agli esercizi di produzione.

Un questionario è stato somministrato al termine dell'ultima sessione del computer. Sul questionario, gli studenti sono stati invitati a votare 23 articoli su una scala di 5 punti (1 in disaccordo con forza, 2 non sono d'accordo, 3 indeciso, 4 d'accordo, e 5 sono d'accordo con forza) e di scrivere commenti sul programma per computer.

Due giorni dopo l'ultima seduta del computer, gli studenti hanno preso una prova di successo nella loro consueta classe. Il test di profitto include sia comprensione e produzione compiti analoghi a quelli previsti nelle sessioni di computer. I compiti comprensione evidenziavano un totale di 21 domande (in cui 4 domande erano di esercizio di tipo 1, 4 domande di tipo 2, 7 domande di tipo 3, 2 domande di tipo 4, e 4 domande di tipo 5). Le attività di produzione evidenziavano un totale di 20 domande (in cui 9 domande erano di tipo 2, 7 domande di tipo 3, 2 domande di tipo 4, e 2 domande di tipo 5).[23]Il test risultato non è stato condotto su computer perché solo il gruppo di uscita focalizzato utilizzato il processore parola giapponese e si sospettava che se i compiti di produzione sono state eseguite su computer, il gruppo di ingresso-specifico potrebbe avere difficoltà a digitare giapponese sul processore parola giapponese. E 'stato anche facoltativa se utilizzare i caratteri giapponesi o romani di scrivere le risposte. Un punteggio perfetto sui compiti di comprensione era 42 e che sulle attività di produzione è stata del 43.Il seguente sistema di punteggio è stato utilizzato per il test di realizzazione. Per i compiti di comprensione, di 2,0 punti sono stati detratti per ogni scelta errata. Per le attività di produzione, i punti sono stati dedotti secondo l'importanza relativa di errori nelle domande dato. Ad esempio, 1,0 punti sono stati sottratti per un verbo errate o mancanti (anche quando l'errore era sulle forme verbali come l'utilizzo modesto per rispetto, a strisciamento per honorific,

perfettivo per imperfective, o negativi per affermativa, solo 0,5 punti sono stati sottratti), e 0,5 punti sono stati sottratti altre parole / particelle errati o mancanti e per ordine parola errata. Un errore di ortografia anche determinato una riduzione di 0,2 punti. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

Dopo che gli studenti hanno preso il test di realizzazione, erano lontani dalla classe per una settimana durante il periodo di vacanze di primavera dell'università. Gli studenti di entrambi i gruppi è stato chiesto di scrivere una lettera di una pagina di quello che hanno fatto durante la pausa per il docente utilizzando i moduli onorifici. Dopo aver presentato i compiti, i compiti è stato corretto ed è tornato a loro. Una settimana dopo la pausa di primavera, gli studenti sono stati assegnati in un altro di una pagina scritta assegnazione di tradurre le conversazioni da Inglese a Giapponese. Le conversazioni erano tra un insegnante e uno studente, in modo di tradurre loro è stato richiesto l'uso di forme onorifici appropriate. Nella seguente classe, gli studenti praticavano conversazioni orali sulla base di questo lavoro per circa trenta minuti. Durante il resto del corso, è stato fornito l'attività non più speciale per quanto riguarda honorifics.

Un mese dopo le sessioni di computer, gli studenti hanno un test di ritenzione. La prova di ritenzione costituito da compiti di comprensione (4 domande de esercizio tipo 1, 3 domande di tipo 2, e 5 domande di tipo 3) e le attività di produzione (7 domande di tipo 3), che erano forniti sul test conseguimento. Meno domande sono state date sul test di ritenzione che sul test di profitto perché il test di ritenzione è stato somministrato insieme con l'esame finale scritto, così lo spazio era limitato. Il test di ritenzione focalizzata sul livello frase di comprensione e le attività di produzione. Il punteggio perfetto su entrambi i compiti di comprensione e le attività di produzione era 24. Il test di ritenzione seguito lo stesso sistema di punteggio utilizzato nel test di profitto. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

Una settimana dopo il test di ritenzione (vale a dire, cinque settimane dopo le sessioni di computer), gli studenti ha preso un test di conversazione orale coinvolge honorifics giapponesi. Nel test colloquio orale, ogni studente effettuato conversazioni insieme con l'istruttore e il tutor del corso di Giapponese per circa 5 minuti. Gli studenti sono stati invitati dieci domande come ad esempio se sono venuti a scuola ieri, quello che hanno fatto, se hanno incontrato i loro amici o insegnante, ciò che l'insegnante ha fatto, ecc La conversazione è stata registrata e classificato in base a dieci frasi che gli studenti avrebbero dovuto produrre con honorifics. Un punteggio perfetto sulla prova orale era 14. La prova orale ha seguito lo stesso sistema di punteggio utilizzato per le attività di produzione sul test di profitto. i punteggi degli studenti sono stati convertiti in percentuali.

ANALISI

Il t-test dipendente due campioni (appaiati due campioni t-test) è stato applicato per esaminare se v'è una differenza significativa tra il gruppo di ingresso mirato e il gruppo di output focalizzato nel loro punteggi sul test realizzazione, la conservazione test e la prova orale. Tutte le analisi statistiche in questo studio sono stati utilizzati due tailed t-test.

RISULTATI E DISCUSSIONE

Tabella 1 mostra le medie e deviazioni standard dei due gruppi per i compiti di comprensione, le attività di produzione sul test conseguimento, ei risultati delle corrispondenti t-test. I risultati della prova conseguimento mostrano che v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi nei compiti di comprensione, mentre la differenza tra i due gruppi nelle attività di produzione è statisticamente significativo al

livello 0,002, favorendo il gruppo di output focalizzato. I risultati suggeriscono che a parità istruzione grammaticale, pratica uscita focalizzato è più efficace pratica ingresso-concentrato per lo sviluppo di abilità nella produzione honorifics giapponesi ed è altrettanto efficace per la comprensione di queste strutture.

La Figura 3 presenta le medie dei due gruppi per ogni tipo di attività di comprensione (tipo 1 a tipo 5) nella prova conseguimento. I punteggi per ogni tipo di attività di comprensione sono stati convertiti in percentuali. Il risultato mostra che non v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi per ciascun tipo di compito di comprensione.

Figura 3: Il risultato di ogni tipo di compito di comprensione al test conseguimento (punteggi su 100)

Figura 4 presenta le medie dei due gruppi per ogni tipo di operazione di produzione (tipo 2 a 5) sul test conseguimento. (Come notato, tipo 1 compiti sono stati omessi, a causa di considerazioni di tempo e loro somiglianza di tipo 2 compiti.) I punteggi per ciascun tipo di attività di produzione sono stati convertiti in percentuali. Una differenza significativa è stata trovata nei tipi 3 e 4 (p <0,001 per

Tipo 3 e p <0,05 per il tipo 4), ma non nei tipi 2 e 5. attività di tipo 2 di produzione chiesto agli studenti di riempire il vuoto con un predicato verbale (come illustrato nell'esempio (4) in Appendice B). Questo tipo di domanda riguarda solo la produzione di una forma verbale, mentre le attività di tipo 3 di produzione richiedono la piena produzione di una frase (vedi esempio (6) in Appendice C). Pertanto, i compiti di tipo 3 di produzione comportano l'elaborazione sintattica più complessa di tipo 2 compiti. Tipo 4 attività di produzione sono anche più complesse di tipo 2 compiti perché richiedono agli studenti di leggere il testo e di rivedere i verbi con forme onorifiche appropriate in caso di necessità (vedi esempio (8) in Appendice D). In questo tipo di attività, gli studenti hanno bisogno di capire contesto del discorso e per recuperare alcuni soggetti non dichiarati e oggetti da contesto al fine di determinare le forme onorifiche appropriate. I risultati suggeriscono che quando l'elaborazione sintattica e il discorso più complesso è coinvolto in attività di produzione, diventa più difficile per gli studenti di applicare il loro apprendimento da esercizi di comprensione direttamente alle attività di produzione. Tipo 5 è un compito semi-produzione perché gli studenti sono stati presentati alcune frasi giapponesi per via orale ed è stato chiesto di dettare loro, che è diverso da costruire frasi da loro stessi. Per questo compito, uno spunto per via orale è stato fornito tre volte per ogni frase, e gli studenti hanno avuto abbastanza tempo per annotare ogni frase. Poiché la natura del compito era mezzo ricettivo, questo potrebbe essere un motivo gruppo di ingressi focalizzato eseguita così come il gruppo di uscita focalizzato in caratteri 5 attività di produzione.

Figura 4: Il risultato di ogni tipo di attività produttiva nel test conseguimento (punteggi su 100)

I risultati del test di ritenzione (Tabella 2) sono coerenti con i risultati del test conseguimento: non v'è alcuna differenza significativa tra i due gruppi nei compiti di comprensione, mentre la differenza tra i due gruppi nelle attività di produzione è statisticamente significativo al livello 0,02, favorendo il gruppo di output focalizzato.[24]Il risultato della prova di conversazione orale (Tabella 3) presenta inoltre una differenza statisticamente significativa, favorendo il gruppo di uscita focalizzato (p <0.02).[25]Questi risultati indicano che a parità di follow-up i compiti scritti e la pratica di conversazione orale, pratica uscita-focalizzato, è più efficace di pratica di ingresso focalizzata sul lungo termine sia nella produzione scritta e orale di frasi onorifici giapponesi.

Tabella 2: I risultati dei compiti di comprensione e le attività di produzione del test di ritenzione (punteggi su 100)

Tabella 4 presenta le medie e deviazioni standard dei punteggi di ciascun elemento del questionario (1 disaccordo fortemente, 2 disaccordo, 3 indeciso, 4 d'accordo, e 5 molto d'accordo). Il risultato del questionario mostra che entrambi i gruppi avevano atteggiamenti molto positivi verso il programma di computer, indipendentemente dal fatto che ricevettero il programma di input focalizzato o il programma di output focalizzato. Le valutazioni per articoli 3, 9, 18, 19, 20 e 21 mostrano alcune differenze tra i due gruppi, anche se le differenze non sono statisticamente significativi.[26]L'articolo 3 ragione ("Non ho avuto problemi tecnici quando si lavora sul programma,") è stato valutato 0,9 inferiore dal gruppo di uscita incentrato potrebbe essere legato al fatto che il gruppo di uscita incentrato utilizzato il word processor giapponese e la gli studenti spesso colpiscono i tasti sbagliati per modificare le loro risposte (ad esempio, di andare avanti o indietro nel testo, cancellare un carattere, la conversione kana a kanji, ecc). Il gruppo di uscita incentrato valutato anche il punto 9 ("L'elaborazione del feedback è abbastanza veloce.") 1.3 inferiore rispetto al gruppo di input incentrato ha fatto. Ciò si riflette dal fatto che il programma di uscita incentrato preso un tempo molto più lungo per restituire il feedback del programma di input-concentrata, soprattutto per il tipo 3 di esercizi (cioè, esercizi produzione frase) perché il programma di uscita incentrato coinvolto un più complesso analisi della risposta dello studente. D'altra parte, punto 18 ("Gli esercizi CALI mi aiutano pratica giapponese da sola.") E punto 21 ("Voglio praticare giapponese di utilizzare questo tipo di esercizio CALI su base regolare.") Sono stati valutati 0.8 alto dal gruppo di output focalizzato rispetto da parte del gruppo di input-concentrato, e la voce 19 ("trovo il CALI esercita interessante.") e voce 20 ("Gli esercizi CALI mi aiutano a concentrarsi sullo studio giapponese.") sono state valutate 0,5 superiore di uscita gruppo -focused che dal gruppo di ingresso-focalizzato. Gli studenti del gruppo di uscita incentrato appaiono un po 'più entusiasta gli esercizi di computer che hanno ricevuto rispetto agli studenti del gruppo di input-fuoco. Sul questionario, gli studenti sono stati invitati a scrivere le loro impressioni del computer

CONCLUSIONI

Il presente studio impiegato software per computer per fornire vari tipi di attività di comprensione e di produzione e ha esaminato l'efficacia relativa di comprensione e produzione pratica per l'acquisizione di titoli onorifici giapponesi. I risultati dello studio suggeriscono che a parità istruzione grammaticale, pratica uscita focalizzato è più efficace pratica ingresso-concentrato per lo sviluppo di abilità nella produzione honorifics giapponesi ed è altrettanto efficace per la comprensione di queste strutture. Maggiore efficacia della pratica produttiva di oltre perfezionare la comprensione è stata osservata sia nella produzione scritta e orale. L'analisi dei diversi tipi di esercizi suggerisce che il vantaggio relativo della pratica di produzione può essere maggiore nei compiti che implicano sintattica complesso che in compiti che richiedono meno elaborazione sintattica. I risultati sostengono l'argomento della Swain che ci sono ruoli per uscita nell'acquisizione della seconda lingua indipendenti input comprensibile.

Il presente studio si è concentrato sull'acquisizione di titoli onorifici giapponesi. Anche se onorifici giapponesi rappresentano strutture relativamente complesse di una seconda lingua, potrebbe essere ancora troppo presto per inferire una conclusione generale da questi risultati.

L'efficacia relativa della pratica ingresso e di uscita nella acquisizione della seconda lingua può dipendere dal tipo di strutture di destinazione, come suggerito da Dekeyser e Sokalski (1996), e sui tipi di attività sono tenuti gli studenti a svolgere. L'autore si sta espandendo questa ricerca, affrontare questi problemi.

I risultati del questionario indicano che gli studenti di entrambi i gruppi hanno avuto atteggiamenti positivi verso il programma di computer hanno usato. Sulla base di tali reazioni positive, l'autore ha sviluppato un software di computer che copre diciassette lezioni, seguendo l'approccio output-focalizzato.[27]I nuovi programmi sono BANZAI: MODIFIER nominale (composti da due lezioni sui modificatori nominali giapponesi), BANZAI: condizionale (composto da due lezioni sulle espressioni condizionali giapponesi), BANZAI: (composto da due lezioni sulle espressioni causali giapponesi), e BANZAI: FRASE mODIFICATORE (composto da due lezioni sui modificatori di frasi giapponesi). Questi programmi sono stati attuati con successo nel programma di studi di lingua a livello di college. La continua ricerca sulla efficacia relativa dei diversi formati di esercizio contribuirà a guidare lo sviluppo della prossima generazione di software per l'insegnamento della lingua del computer-assistita.

RIFERIMENTI

Cadierno, T. (1995). l'istruzione formale da una prospettiva di trasformazione: Un'indagine al passato spagnola. The Modern Language Journal, 79 (2), 179-193.

Clancy, PM (1985). L'acquisizione di giapponese. In DI Slobin (Ed.), Lo studio linguistico croce di acquisizione del linguaggio (Vol. 1, i dati). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dekeyser, R. (1995). Apprendimento della seconda lingua regole grammaticali: Un esperimento con un sistema linguistico in miniatura.Gli studi in Second Language Acquisition, 17 (3), 379-410.

Dekeyser, R., & Sokalski, K. (1996). Il ruolo differenziale di comprensione e pratica di produzione. Language Learning, 46 (4), 613-642.

Doughty, C. (1991). istruzione di seconda lingua fa la differenza: Prove da uno studio empirico di SL relativizzazione. Gli studi in Second Language Acquisition, 13 (4), 431-469.

Ellis, N. (1993). Regole e le istanze di apprendimento delle lingue straniere: Interazioni di conoscenza esplicita e implicita. European Journal of Cognitive Psychology, 5 (3), 289-318.

Ellis, R. (1981). Il ruolo di ingresso nella acquisizione del linguaggio: implicazioni per la seconda lingua. Linguistica applicata, 11 (1), 70-82.

Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Il ruolo di comprensione per l'apprendimento della seconda lingua. Linguistica applicata, 7 (3), 257-274.

Galambos, J., & Simonelli, I. (1996). Bonferroni tipo disuguaglianze con applicazioni. New York, NY: Springer.

Gass, S., & Madden, C. (1985). Ingresso nella acquisizione della seconda lingua. Rowley, MA: Newbury House.

Glasnapp, DR, e Poggio, JP (1985). Elementi essenziali di analisi statistica per le scienze comportamentali. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

Jorden, EH (1987). Giapponese: La lingua parlata, parte 1. New Haven & London: Yale University Press.

Krashen, SD (1980). L'ipotesi di ingresso. In J. Alatis (Ed.), Questioni attuali in educazione bilingue (pp. 144-158). Washington, DC: Georgetown University Press.

Krashen, SD (1985). L'ipotesi di ingresso: problemi e le implicazioni. London: Longman.

Krashen, SD (1987). Principi e pratica nella acquisizione della seconda lingua. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Loschky, L. (1994). input comprensibile e l'acquisizione della seconda lingua: Qual è il rapporto? Gli studi in Second Language Acquisition, 16 (3), 303-323.

Mizutani, O., e Mizutani, N. (1977). Un'introduzione al giapponese moderno. Tokyo: The Japan Times.

Nagata, N. (1993). un feedback intelligente del computer per l'insegnamento della seconda lingua. Lingua moderna *rivista*,77 (3), 330-339.

Nagata, N. (1995). Un'applicazione efficace di elaborazione del linguaggio naturale nell'insegnamento della seconda lingua. CALICO Journal, 13 (1), 47-67.

Nagata, N. (1996). Computer vs istruzioni cartella di lavoro in acquisizione della seconda lingua. CALICO Journal, 14 (1), 53-75.

Nagata, N. (1997a). L'efficacia di istruzione di metalinguistica assistita dal computer: un caso di studio in giapponese. Esteri Annali di lingua, 30 (2).

Nagata, N. (1997b). Un confronto sperimentale di feedback deduttiva e induttiva generata da un semplice parser. Sistema, 25 (4), 515-534.

Robinson, P. (1996). Imparare le regole secondo un linguaggio semplice e complesse sotto implicita, incidentali, regole di ricerca, e le condizioni di istruzioni. Gli studi in Second Language Acquisition, 18 (1), 27-67.

Sharwood Smith, M. (1993). valorizzazione di ingresso in istruito SLA. Gli studi in Second Language Acquisition, 15 (2), 165-179.

Simon, ME (1987). grammatica Note esplicative per un'introduzione al giapponese moderno, parte 2. Centro per gli Studi Giapponesi, L'Università del Michigan.

Swain, M. (1985). competenza comunicativa: Alcuni ruoli di input comprensibili e uscita comprensibile nel suo sviluppo. A S. Gass & C. Madden (Eds.), Di ingresso in acquisizione della seconda lingua (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). I problemi della produzione e dei processi cognitivi che generano: Un passo verso l'apprendimento della seconda lingua. Linguistica applicata, 16 (3), 371-391.

Terrell, TD (1991). Il ruolo dell'istruzione grammatica in un approccio comunicativo. The Modern Language Journal, 75 (1), 52-63.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). istruzione esplicita ed elaborazione ingresso. Gli studi in Second Language Acquisition, 15 (2), 225-243.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). l'elaborazione di ingresso e di acquisizione della seconda lingua: Un ruolo di istruzioni. The Modern Language Journal, 77 (1), 45-57.

Bianco, L. (1987). Contro input comprensibile: L'ipotesi di ingresso e lo sviluppo di competenze seconda lingua. Linguistica applicata, 8 (2), 95-110.

APPENDICE A: tipo 1 comprensione e produzione Esercizi

Il primo tipo di esercizio si concentra su un solo verbo di comprensione o di produzione. Quanto segue illustra uno dei tipo 1 di comprensione esercizi. Per motivi di illustrazione, inglese traduzione è fornita tra parentesi quadre sotto ogni parola giapponese in questo lavoro, ma tale traduzione non è fornita negli esercizi di computer.

(1) Un esercizio di comprensione - tipo 1

Select an English equivalent to the following verb.
おかいになります
[buy (respectful)]

1. (I) will buy it.
2. (My friend) will buy it.
3. (My supervisor) will buy it.

In questo esercizio, gli studenti sono chiamati a scegliere un'interpretazione appropriata della data verbo-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa),' compreso il soggetto non dichiarato della frase. In giapponese, il soggetto e l'oggetto di una frase sono spesso caduto, in modo che un singolo funzioni verbo come una frase. (Il soggetto non dichiarata è indicato tra parentesi in ogni scelta.) Questo è un esercizio di comprensione, perché la traduzione in inglese a scelta dello studente indica il suo / la sua comprensione della frase giapponese fornito. La risposta corretta per la domanda di cui sopra è # 3. Scelta # 1 e # 2 sono corretti perché il soggetto di o-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa),' dovrebbe essere un membro del gruppo-out (ad esempio, un superiore). Il programma di uscita incentrato coinvolge lo stesso verbo nell'esercizio seguente produzione:

(2) Un esercizio produzione - tipo 1

Dare un equivalente giapponese al seguente verbo.

(Il mio supervisore) lo comprerà.

Il programma di uscita incentrato chiede agli studenti di produrre giapponese, secon-do la stecca fornito. La risposta corretta per la (2) è o-kai-ni-Narimasu, 'acquistare (rispettosa)').

APPENDICE B: tipo 2 comprensione e produzione Esercizi

Il secondo tipo di esercizio fornisce una conversazione utilizzando titoli onorifici o forme semplici. Ad esempio, il programma di input incentrato chiede allo studente di interpretare il rapporto tra i due altoparlanti (o tra i diffusori e il soggetto / oggetto nella frase) in data conversazione:

(3) Un esercizio di comprensione - di tipo

Select a correct relationship between you, A, and other people.
A: あした学校に来ますか。 'Are you coming to school tomorrow?'
[tomorrow school to come (non-honorific) QUES]
You: はい、まいります。 'Yes, I'm coming.'
[yes, come (humble)]

1. A is superior to you.
2. You are superior to A.
3. Both you and A are in the same rank.

La risposta corretta per la domanda (3) è # 1. La stessa conversazione è utilizzato per la produzione di un esercizio in cui lo studente viene chiesto di riempire il vuoto con un verbo appropriato (semplice o titolo onorifico):

(4) Un esercizio produzione - tipo 2

La risposta corretta per la domanda (4) èmairimasu, 'vieni (modesto).

APPENDICE C: Type 3 comprensione e produzione Esercizi

Il terzo tipo di esercizio compresa la comprensione o la produzione pratica che coinvolge frasi complete. Il programma di input incentrato fornisce il seguente ordinamento:

(5) Un esercizio di comprensione - tipo 3

Select an English equivalent to the following sentence.
You: いcAメリカにおかえりになりますか。
[when America to return (respectful) QUES]
['When will you return to America?']

1. You are asking your department chief when he returned to America.
2. You are asking your assistant when he will return to America.
3. You are asking your boss when he will return to America.

La risposta corretta per la domanda (5) è # 3. La stessa frase è usata per un esercizio di produzione:

(6) Un esercizio produzione - tipo 3

Cosa si dice in giapponese se foste nella seguente situazione. Utilizzare onorificenze se la situazione è appropriato.

Il tuo capo è andare a Londra per lavoro. Chiedetegli quando tornerà in America.

La risposta corretta per la domanda (6) è Itu Amerika ni o-kaeri-ni-ka Narimasu, 'quando tornerai (rispettosa) in America?'

APPENDICE D: Type 4 comprensione e produzione Esercizi

Il quarto tipo di esercizio presenta un testo per lo studente di leggere o rivedere. Ad esempio, la programma di input incentrato fornisce il seguente testo da interpretare:

3. Lo stesso testo viene utilizzato per un esercizio di produzione, ma i verbi del testo sono presentati con le forme semplici e uno studente viene chiesto di rivedere il testo utilizzando i moduli onorifici appropriate:

Questione (8) comprende quattro verbi strisciamento, in cui i primi tre verbi dovrebbero essere sostituite con le loro forme umili e quarto verbo dovrebbe essere sostituito con la sua forma onorifica. Si potrebbe dire che questo tipo di esercizio comporta la comprensione del testo. Tuttavia, il testo è presentato utilizzando forme non onorifici, in modo che le strutture di destinazione (onorificenze) non vengono utilizzati per la comprensione. Cioè, le strutture bersaglio (honorifics) non sono quelle per comprendere ma quelli da produrre.

APPENDICE E: Tipo 5 Comprensione e Esercizi di produzione

Il quinto tipo di esercizio utilizza spunti per via orale. Il programma di input incentrato presenta oralmente un breve racconto (composto da poche frasi giapponesi) e chiede allo studente di interpretarlo. La stecca orale disponibile in (9) è il seguente:Sensee wa kooen de haikingu o nasaimasita 'Il mio maestro ha fatto un'escursione in un parco'; kara Sore, Nihonmati non Resutoran de osusi a Osake o mesiagarimasita 'Poi, aveva sushi e sake in un ristorante in Giappone città[9].'

RINGRAZIAMENTI

Sono grato per i revisori anonimi commenti utili e costruttivi. Ringrazio anche Robert DeKeyser presso l'Università di Pittsburgh e Kevin Kelly alla Carnegie Mellon University, per i loro preziosi commenti su bozze di questo documento. Sono anche grato per l'assistenza del laboratorio CIT (Centro per l'istruzione e la Tecnologia) presso l'Università di San Francisco.

CIRCA L'AUTORE

Noriko Nagata (Ph.D., Università di Pittsburgh) è un assistente professore e il direttore del programma giapponese presso l'Università di San Francisco. Ha sviluppato una serie di programmi per computer per l'istruzione giapponese, tra cui un tutor giapponese parser-driven. Ha pubblicato una serie di articoli su l'efficacia dei programmi per computer in acquisizione della seconda lingua.

E-mail:nagatan@usfca.edu

[9] (9) Un esercizio di comprensione - tipo 5

La signora Brown ha parlato con il suo collega. Scegliere un numero che corrisponde a quello che ha detto.

1. La signora Brown fatto trekking in un parco. Poi, aveva sushi e sake in un ristorante in Giappone Town.

insegnante 2. della signora Brown fatto trekking in un parco. Poi, ha avuto il sushi e sake in un ristorante in Giappone Town.

insegnante di 3. La signora Brown è andato a fare un picnic in un parco. Non è andato a un ristorante in Giappone Town.

La risposta corretta è # 2. Il programma di uscita incentrato presenta anche la stessa storia per via orale, ma il compito è quello di dettare la storia:

(10) Un esercizio di produzione - tipo 5

La signora Brown ha parlato con il suo collega. Cosa ha detto? Prendere appunti su carta prima, e quindi digitare nella casella.